

A CONDIÇÃO HUMANA E SEU INACABAMENTO: ESTADO DA QUESTÃO SOBRE PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO

Carlos Eduardo de Siqueira¹
Universidade Federal de São Paulo

Itale Luciane Cericato²
Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar como o conceito de Projeto de Vida tem sido abordado na produção científica brasileira, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio, destacando sua relação com a condição humana e a formação integral dos sujeitos. Fundamentado na psicologia histórico-cultural, considera a existência humana como processo inacabado, no qual a educação desempenha papel central como fenômeno mediado por interações sociais e culturais. A pesquisa adota o Estado da Questão para analisar artigos publicados entre 2014 e 2024 na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, identificando abordagens teóricas e metodológicas, bem como reflexões sobre as relações entre Projeto de Vida e o campo educacional. Esses dados são articulados às principais concepções de ser humano elaboradas ao longo da história do pensamento ocidental. Os resultados apontam para a diversidade de enfoques e ausência de consenso conceitual, além de indicarem a importância do tema para a saúde mental dos estudantes e a construção de sentido frente às demandas sociais. Destaca-se também que o estudante deve ser reconhecido em sua capacidade de recusar conscientemente sentidos impostos, afirmando sua autonomia na construção do próprio projeto de vida. A relevância do estudo está em contribuir para o debate sobre a educação como espaço de humanização, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento subjetivo e crítico dos jovens, evitando abordagens reducionistas ou instrumentais do conceito. Além disso, considera as transformações do mundo contemporâneas como pano de fundo para a emergência e centralidade do tema na educação.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Educação; Formação Humana; Ensino Médio; Psicologia Histórico-Cultural.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Supervisor Educacional na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), Jacaré, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Estrada do Caminho Velho, 333, Jardim Nova Cidade, Guarulhos, SP - CEP: 07252-312. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7377-1810>. E-mail: carlos.siqueira@unifesp.br.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Estrada do Caminho Velho, 333, Jardim Nova Cidade, Guarulhos, SP - CEP: 07252-312. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1163-3551>. E-mail: itale.luciane@unifesp.br.

Este texto utilizou a ferramenta Chatgpt (versão 5.3) nas etapas de tradução do resumo e de revisão linguística. Os autores assumem total responsabilidade pela integridade, originalidade e veracidade do conteúdo apresentado.

**THE HUMAN CONDITION AND ITS INCOMPLETENESS:
STATE OF THE QUESTION ON LIFE PROJECT IN EDUCATION**

ABSTRACT

The study aims to analyse how the concept of Life Project has been addressed in Brazilian scientific production, particularly within the context of secondary education reform, highlighting its relationship with the human condition and the holistic development of individuals. Grounded in cultural-historical psychology, it considers human existence as an unfinished process in which education plays a central role as a phenomenon mediated by social and cultural interactions. The research adopts the State of the Question approach to examine articles published between 2014 and 2024 in the CAPES Periodicals Portal database, identifying theoretical and methodological approaches, as well as reflections on the relationship between Life Project and the field of education. These data are articulated with the main conceptions of the human being developed throughout the history of Western thought. The results point to a diversity of perspectives and a lack of conceptual consensus, while also indicating the importance of the theme for students' mental health and for the construction of meaning in response to social demands. It is further emphasised that students should be recognised in their capacity to consciously refuse imposed meanings, affirming their autonomy in constructing their own life projects. The relevance of the study lies in its contribution to the debate on education as a space of humanisation, reinforcing the need for pedagogical practices that value the subjective and critical development of young people, avoiding reductionist or instrumental approaches to the concept. Furthermore, it considers the transformations of the contemporary world as a backdrop to the emergence and centrality of this theme in education.

Keywords: Life Project; Education; Human Formation; High School; Historical-Cultural Psychology.

**LA CONDICIÓN HUMANA Y SU INACABAMIENTO:
ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL PROYECTO DE VIDA EN LA EDUCACIÓN**

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo analizar cómo el concepto de Proyecto de Vida ha sido abordado en la producción científica brasileña, especialmente en el contexto de la reforma de la Educación Secundaria, destacando su relación con la condición humana y la formación integral de los sujetos. Fundamentado en la psicología histórico-cultural, considera la existencia humana como un proceso inacabado, en el cual la educación desempeña un papel central como fenómeno mediado por interacciones sociales y culturales. La investigación adopta el Estado de la Cuestión para analizar artículos publicados entre 2014 y 2024 en la base de datos del Portal de Periódicos de la CAPES, identificando enfoques teóricos y metodológicos, así como reflexiones sobre las relaciones entre Proyecto de Vida y el campo educativo. Estos datos se articulan con las principales concepciones del ser humano elaboradas a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Los resultados apuntan a la diversidad de enfoques y a la ausencia de consenso conceptual, además de señalar la importancia del tema para la salud mental de los estudiantes y la construcción de sentido frente a las demandas sociales. También se destaca que el estudiante debe ser reconocido en su capacidad de rechazar conscientemente los sentidos impuestos, afirmando su autonomía en la construcción de su propio proyecto de vida. La relevancia del estudio radica en contribuir al debate sobre la educación como espacio de humanización, reforzando la necesidad de prácticas pedagógicas que valoren el desarrollo subjetivo y crítico de los jóvenes, evitando enfoques reduccionistas o instrumentales del concepto. Asimismo, considera las transformaciones del mundo contemporáneo como telón de fondo para la emergencia y la centralidad de este tema en la educación.

Palabras clave: Proyecto de Vida; Educación; Formación Humana; Escuela secundaria; Psicología Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

O que é a vida? Existe um sentido para a existência ou apenas transitamos pelo tempo movidos pelo desejo ou entorpecidos pelo tédio? Somos reféns do destino, condenados a cumprir um desígnio divino, meros instrumentos de vontades alheias? Ou somos senhores de nossa história, moldando cada etapa e resultado sob a influência de nossos esforços, anseios e circunstâncias? Independentemente da resposta, a indagação permanece inalterada, ecoando de forma infinita e inconclusiva nas diversas formas criadas pelo ser humano para dar significado à vida: filosofia, arte, ciência, espiritualidade e, naturalmente, a educação.

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la (Saviani, 2015, p. 286).

Sem respostas definitivas para essas questões, somos compelidos a atribuir algum significado à existência. Por quê? Porque partilhamos da condição humana, com seus desafios e conquistas. No entanto, a consciência da responsabilidade individual na construção da vida não é espontânea; ela se desenvolve ao longo do tempo. Tornamo-nos humanos em vez de simplesmente sê-lo.

Hannah Arendt (1995) define esse fenômeno como "natalidade", um segundo nascimento. O ser humano não é apenas inserido em um habitat preestabelecido, mas ingressa em um mundo construído por seus predecessores, sobre o qual deixará sua marca. Nesse processo, depende de si mesmo e dos outros.

Entendendo o mundo nesses sentidos complementares, Arendt pensa que somente os homens mantêm uma relação privilegiada com ele, cabendo à educação a delicada tarefa de empreender a adequada inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que, ademais, deve perdurar após a sua morte (César; Duarte, 2010, p. 825).

Esse processo é, essencialmente, formativo. Dessa premissa decorrem duas

ideias fundamentais: o ser humano não nasce pronto, exigindo formação, orientação e desenvolvimento; e, apesar de ser um processo comunitário, o sujeito tem um papel decisivo ao aceitar ou rejeitar o que lhe é apresentado.

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito (Severino, 2006, p. 621).

A educação é um fenômeno multifacetado, fundamentado em diversas visões de mundo e de ser humano. Como prática social, reflete as condições históricas e culturais de sua época, envolvendo tanto a esfera individual quanto a coletiva. Acima de tudo, é intencional e voltada para a humanização. Sua importância transcende épocas e sociedades, conferindo-lhe um caráter antropológico e político. "A educação não pode ser entendida de maneira fragmentada, mas como uma prática social situada historicamente" (Dias; Pinto, 2019, p. 449).

O processo educativo imprime no indivíduo as marcas da humanidade, preservando e aprimorando a cultura acumulada pela sociedade. Saviani (2015) argumenta que é essencial determinar o que deve ser transmitido e valorizado na educação, além de criar condições para que cada indivíduo desenvolva sua história singular. O cerne da questão é reconhecer que a educação é uma tarefa essencialmente humana.

Toda concepção educativa se baseia em uma ideia específica de ser humano (Saviani; Duarte, 2010). Modelos deterministas, como os criticados por Vigotski (2018), sustentam sistemas fechados, focados na transmissão de conhecimentos e na reprodução de valores tradicionais. Por outro lado, abordagens educacionais ativas e críticas enfatizam o desenvolvimento reflexivo, a autonomia e a inacababilidade do ser humano.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados,

mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 2005, p. 83-84).

A educação, independentemente das diversas perspectivas teóricas, compartilha um objetivo comum: a humanização. O ato educativo assume que o ser humano é potencialidade e construção. As divergências sobre seus objetivos não são irrelevantes, mas a ideia de vida como um projeto, definido ou em aberto, é central para a própria legitimidade da educação.

A história do pensamento ocidental, especialmente na Filosofia, Sociologia e Psicologia, demonstra que a vida como projeto é um conceito fundamental para a educação. Isso se materializa no Projeto de Vida, adotado como princípio pedagógico e componente curricular.

Embora essa reflexão seja antiga, as recentes políticas educacionais brasileiras trouxeram o tema à tona (Cericato, 2024). A Lei Federal 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, reformulando o Ensino Médio, determina em seu Artigo 35, § 7º que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar uma abordagem voltada para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Infelizmente, a educação no Brasil é frequentemente tratada como uma política de governo, sujeita a mudanças com cada nova administração. Isso resulta na descontinuidade de projetos educacionais, dificultando a avaliação de seus impactos. Diante disso, situar a abordagem institucional do Projeto de Vida na educação para além das periferias e casuísmos pedagógicos é um esforço necessário.

Ao assumir a existência enquanto projeto como fundamento de todo processo educativo, buscamos evidenciar as principais acepções e conceitos do trabalho sistemático e institucional com Projeto de Vida no contexto escolar. Refletimos sobre o que está em curso, objeto de análise crítica, e sobre as possibilidades futuras, delineando um horizonte utópico, um chamado ao movimento incessante. Afinal, toda compreensão de um fenômeno é uma forma de pretensão.

No contexto brasileiro contemporâneo, o Projeto de Vida não emerge apenas como uma categoria pedagógica, mas como um dispositivo curricular diretamente vinculado à reforma do Ensino Médio, especialmente a partir da Lei nº 13.415/2017. Tal inserção implica que o conceito passa a operar simultaneamente como princípio formativo e como instrumento de regulação das trajetórias juvenis. Nesse sentido, a literatura crítica aponta que a centralidade atribuída ao Projeto de Vida na reforma educacional brasileira se articula a transformações mais amplas no mundo do trabalho, na racionalidade neoliberal e nas formas contemporâneas de subjetivação, tensionando sua compreensão como espaço de autonomia ou como mecanismo de adaptação às exigências socioeconômicas (Manfré, 2022; Falcão; Caldas; Barros, 2023; Zanardi; Guimarães; Cleres, 2023). Assim, uma vez que o Projeto de Vida pode ser apropriado como dispositivo de formação alinhado à racionalidade neoliberal, orientando a constituição de sujeitos voltados à produtividade e à lógica do desempenho, refletir teoricamente sobre o tema implica situá-lo nas disputas em torno do sentido da educação e da formação humana na atualidade.

Neste texto, com o objetivo de analisar como o conceito de Projeto de Vida tem sido abordado na produção científica brasileira no campo educacional, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio, destacando sua relação com a condição humana e a formação integral dos sujeitos, fazemos uso do Estado da Questão para identificar abordagens teóricas e metodológicas sobre o tema, analisando e refletindo sobre suas relações vigentes e possíveis com o campo educacional. Assim, coloca-se a seguinte questão: como a produção científica brasileira no campo educacional tem concebido o Projeto de Vida e quais concepções de ser humano sustentam essas abordagens?

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) concebem o Estado da Questão como um levantamento bibliográfico criterioso, permitindo compreender como determinado problema é abordado na produção científica contemporânea. Enquanto os Estados da Arte e do Conhecimento possuem caráter inventariante, revisando amplamente as pesquisas dentro de um período e campo específico, o Estado da Questão realiza uma revisão não sistemática da literatura, elucidando a

contribuição de um estudo para o campo acadêmico. Como empreendimento crítico-reflexivo, o Estado da Questão amplia a compreensão do tema, fundamentando análise e argumentação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O levantamento realizado foi feito na base de dados da Capes e considerou artigos nacionais, escritos em português, de acesso aberto e revisados por pares, na área das Ciências Humanas, publicados entre 2014 e 2024, contendo precisamente o termo Projeto de Vida nos critérios título e assunto. A base de dados foi escolhida por agregar e promover as principais ações de desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. Já o recorte temporal privilegia as produções mais recentes, oferecendo uma perspectiva anterior e posterior à reforma do Ensino Médio.

A busca resultou em 220 produções. Em seguida, identificamos aquelas inseridas no campo educacional. Tal depuração, reduziu o escopo a 99 artigos. Estreitando mais, selecionamos 54 com relação direta e explícita ao tema Projeto de Vida no contexto da educação básica. Da leitura dos resumos dessas produções foi possível identificar 11 artigos nos quais constatou-se como a reflexão sobre Projeto de Vida está inserida no campo educacional e, especificamente no Ensino Médio. Elegemos essa etapa de ensino em virtude das reformas recentes que redesenharam as diretrizes e bases dessa etapa, inserindo o componente curricular homônimo e por corresponder ao auge do período da adolescência, considerado momento oportuno para reflexões sobre o tema devido a emergência do raciocínio operatório e formal.

O quadro a seguir sistematiza os artigos selecionados para análise.

Quadro 1: Artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes

Artigos/Corpus do estudo	Autoria/Ano	Título	Revista
1	Dellazzana-Zanon; Freitas (2015)	Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência.	Interação em Psicologia
2	Fodra;	O Projeto de Vida nas Escolas	Revista

**A CONDIÇÃO HUMANA E SEU INACABAMENTO:
ESTADO DA QUESTÃO SOBRE PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO**

	Nogueira (2017)	do Programa de Ensino Integral.	@mbienteeducação
3	Mendonça et al. (2018)	Juventude e Projeto de Vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira.	Psicologia em Revista
4	Sousa; Alves (2019)	Projetos de Vida, um conceito em construção.	Rev. Ciências Humanas
5	Jucá (2020)	Adolescência, Ensino Médio e projetos de vida na escola pública	Revista Estilos na Clínica
6	Oliveira; Silva (2021)	Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram?	Revista e-Curriculum
7	Silva; Brunet; Moura (2022)	Projeto de vida, novo ensino médio e(m) discurso no Twitter.	Rev. Pemo
8	Rocha; Brito; Cerce (2022)	O protagonismo estudantil e os desafios da sociedade contemporânea: um diálogo sobre projeto de vida	Research, Society and Development
9	Tartuce, Souza; Almeida (2023)	Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria?	Revista Eletrônica de Educação
10	Falcão; Caldas; Barros (2023)	Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação.	Revista Espaço Pedagógico
11	Zanardi; Guimarães; Cleres (2023)	Reforma do Ensino Médio e Projetos de Vida: nada de novo no front.	Interfaces da Educação

Fonte: Elaboração dos autores (2025)

Consideramos pertinente incorporar ao estudo autores, correntes e conceitos identificados nos artigos contemplados que dialogam com o entrelaçamento entre Projeto de Vida e condição humana, essenciais para uma educação significativa e emancipadora (Vigotski, 2005, 2018; Damon, 2009; Moreira;

Bastos, 2015; Gobbo, 2019; Silva; Barros, 2021; Seixas, 2022; Cericato, 2024; Haidt, 2024). Literatura correlata foi incorporada às já mencionadas, quando necessário, para adensar as análises realizadas.

A partir do levantamento bibliográfico e de uma abordagem analítico-reflexiva, exploramos o vínculo entre as principais concepções de ser humano na história do pensamento ocidental e a educação centrada no conceito de Projeto de Vida. Esse percurso reafirma a relevância do tema e sua emergência na contemporaneidade.

CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E IDEAIS FORMATIVOS: UM BREVE MERGULHO NAS DIFERENTES ÉPOCAS E SEUS PARADIGMAS

Conceitos são expressões de vivências e histórias, não meras abstrações espontâneas. Deleuze e Guattari (1992) abordam a constituição de conceitos como essencial ao próprio ato de pensar, libertando-o da imobilidade (Vasconcellos, 2005). Forjar conceitos é um ato necessário para estruturar problemas e expressá-los como pensamento, o que significa mover-se com o outro – processo inerente à educação. Além disso, todo conceito contém múltiplos elementos e aspectos, delineando um fenômeno e permitindo sua compreensão sem esgotá-lo.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. [...] Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes (Deleuze; Guattari, 1992, p. 27).

A reflexão sobre a natureza ou condição humana, os caminhos para sua realização e a responsabilidade do sujeito em relação a esse problema são temas centrais da Filosofia. Cada época constrói seus próprios referenciais e estabelece conceitos e paradigmas, resultando em ideais formativos baseados em uma antropologia específica, na qual se engendra um conceito de sujeito ou pessoa humana. “Para os Gregos, o eu está em íntima e viva conexão com a totalidade do mundo circundante, com a natureza e com a sociedade humana, nunca separado e

solitário. As manifestações da individualidade nunca são exclusivamente subjetivas” (Jaeger, 1994, p. 151).

Essa noção de sujeito implica uma educação ético-política, pois concebe o ser humano como racional e social, dotado de uma natureza específica, cuja concretização é o objetivo formativo por excelência. Para Platão,

[...] educa-se para desenvolver certas disposições que existem em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente (Kohan, 2003, p. 25).

Portanto, a concepção clássica de ser humano enfatiza dois aspectos centrais: somos animais de palavra e animais políticos (Vaz, 2004).

No período medieval, a definição de pessoa resultava da fusão entre a filosofia grega e a tradição bíblica (Pirateli; Oliveira, 2008). Nesse contexto, predominava a questão da união entre corpo e alma, geralmente com a primazia da alma. Agostinho, por exemplo, concebia o inacabamento humano como uma peregrinação em direção ao retorno à sua origem. “A itinerância do homem segundo a visão agostiniana é essencialmente um aspecto da concepção do tempo como caminho para a eternidade: um caminho que se faz e avança no próprio desenrolar da vida humana” (Vaz, 2004, p. 57).

As concepções antiga e medieval convergem na ideia de que a potencialidade humana transcende sua materialidade e que a busca por um propósito é inerente à sua natureza. “A formação decorrente de uma compreensão da alma humana como potência permanente está presente na paideia grega, na patrística e na escolástica e no desenvolvimento das artes liberais como forma de aprimoramento da alma” (Boveto; Oliveira, 2021, p. 781).

A Modernidade, por sua vez, preconiza a noção do ser humano como indivíduo universal, emancipado pela razão e dotado da capacidade de autodeterminação. A dissolução do papel unificador da comunidade humana pela política ou fé deu lugar ao indivíduo como fundamento de si.

O iluminismo enunciou a ideia de felicidade segundo a qual o homem dominaria a natureza com base na razão científica e constituiria uma

sociedade igualitária. [...] É evidente o declínio da esfera pública e política, a mistura entre o público e o privado, as novas formas de identidade social, a expansão dos fundamentalismos, os tribalismos e as mudanças que a tecnologia gerou na produção material e no cotidiano (Macêdo, 2012, p. 95).

No decurso da Modernidade, essa ideia de ser humano foi moldada de diferentes modos. A cisão entre matéria e intelecto operada por Descartes resultou em um dualismo imanente, voltado não para a contemplação das essências, mas para o domínio da natureza (Vaz, 2004). A noção kantiana de indivíduo, em confluência com Rousseau e o iluminismo, caracteriza-se pela capacidade de autoconstrução “criatura cuja singularidade está exatamente na capacidade de criar para si mesmo o seu caráter” (Klein, 2019, p. 12). Nesse contexto, a educação assume caráter prático, voltado à transmissão do legado humano. “A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (Boto, 1996, p. 22).

Com a Modernidade, a concepção de inacabamento humano assume contornos de projeto. O sujeito passa a direcionar livremente sua existência, e a crise da racionalidade moderna radicaliza a autonomia e a liberdade como condições ontológicas.

Da antropologia materialista marxiana à condenação à liberdade de Sartre (Vaz, 2004), as condições objetivas da realidade se sobrepõem às tendências naturais, e a vida se assume como indeterminada, cabendo ao sujeito projetar-se a partir de suas circunstâncias. A existência emerge sob o signo da tensão e do conflito.

Embora a história siga produzindo novas concepções de ser humano e de seus ideais formativos, o conceito moderno de indivíduo permanece uma referência para compreender o Projeto de Vida em diferentes campos, particularmente na educação.

As concepções de ser humano e os ideais formativos, historicamente constituídos, funcionam como referenciais interpretativos que se refletem nas práticas educativas. Ao compreender a vida humana como processo inacabado e histórico, tais perspectivas ajudam a explicar a emergência contemporânea do Projeto de Vida no campo educacional. É nesse horizonte que se situam as produções científicas

analisadas neste estudo, nas quais o Projeto de Vida aparece atravessado por diferentes concepções de sujeito, autonomia e formação. A seguir, examinamos como a literatura educacional recente tem abordado esse conceito.

O PROJETO DE VIDA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ANALISADA

Tartuce, Souza e Almeida (2023) evidenciam, em seu estado da arte, que a maioria dos artigos científicos sobre o tema adota uma definição explícita de projeto. Contudo, não há uma abordagem teórica hegemônica. “Na verdade, é rara a vinculação a apenas uma perspectiva teórica, havendo diversas combinações possíveis” (Tartuce, Souza; Almeida, 2023, p. 09). As referências e enfoques são variados, abrangendo da Psicologia – com destaque para a psicologia do desenvolvimento, a psicanálise e a psicologia sócio-histórica – à Filosofia.

Essa diversidade também é apontada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), que constata que os estudos recentes sobre Projeto de Vida empregam diferentes significados e sentidos para o tema, mas o fazem de forma coerente com seus referenciais epistemológicos. “Considera-se que uma definição está explícita quando os autores dos artigos apresentam uma definição precisa de projeto de vida, seja uma definição elaborada por eles mesmos seja uma definição de algum outro autor” (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015, p. 284).

A pesquisa bibliográfica de Souza e Alves (2019) analisou 38 dissertações de mestrado que abordam projeto de vida, juventude e ensino médio, revelando a dinamicidade do tema e sua fase de construção conceitual. O estudo evidencia a amplitude do conceito e sua relação com a forma como os seres humanos tomam decisões e fazem escolhas, situando o projeto de vida no horizonte das possibilidades (Souza; Alves, 2019). As autoras também destacam o pequeno número de pesquisadores dedicados ao tema, bem como a recorrente associação entre projeto de vida e escolha profissional, enfatizando, no entanto, que essa relação não reduz a existência ao mundo do trabalho, mas sim insere a escolha profissional em um contexto mais amplo de construção de propósitos existenciais. O estudo ainda aponta a influência dos aspectos histórico-culturais nas concepções de projeto de vida dos adolescentes.

A polissemia conceitual é reafirmada por Mendonça *et al.* (2018), que, em seu Estado da Arte, examinaram 49 dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, publicadas entre 2002 e 2012. A pesquisa constatou a imprecisão e ambiguidades na definição do conceito de juventude, que, embora frequentemente citado, raramente é definido com precisão. Os autores também identificaram a diversidade metodológica das pesquisas, embora o tema esteja predominantemente associado à área da educação, com maior incidência após 2006. Esse fenômeno parece estar relacionado à implementação de políticas e programas educacionais, como o Projovem, a Escola em Tempo Integral e o Amigos da Escola (Mendonça *et al.*, 2018).

A bibliografia analisada também destaca a contextualização e as causas da emergência do debate sobre Projeto de Vida na educação. Dois estudos apontam a Reforma do Ensino Médio como fator determinante, analisando seus sentidos, contradições e interesses em jogo. Esses estudos contrapõem a reforma ao ideal de uma educação emancipadora, alinhada aos valores democráticos, como pluralidade e igualdade de direitos e oportunidades.

Falcão, Caldas e Barros (2023) compreendem a história do Ensino Médio no Brasil como um espaço de lutas e tensões, onde prevalece a lógica do mercado e de seus atores, sustentando um sistema formativo que perpetua desigualdades. Nesse sistema, a educação mínima é oferecida às classes trabalhadoras, em contraste com a formação ampla reservada às elites (Falcão; Caldas; Barros, 2023). A reforma do Ensino Médio representa uma continuidade desse ideário político-social, justificando intervenções baseadas em um discurso de precarização, crise constante e ineficiência escolar para reproduzir e recompor o capital.

Zanardi, Guimarães e Cleres (2023) chegam a conclusões análogas, reafirmando que, apesar da retórica disruptiva da reforma do Ensino Médio, promovido como uma revolução voltada à autonomia e ao protagonismo estudantil, o modelo perpetua desigualdades. Esse modelo se sustenta em um discurso falacioso que sugere que os jovens podem superar sua condição socioeconômica por meio de uma mentalidade empreendedora, apresentada como um antídoto contra a pobreza e disfarçada como projetos existenciais assumidos voluntariamente (Zanardi; Guimarães; Cleres, 2023).

O desvirtuamento ou a instrumentalização da ideia de projeto no contexto de uma reforma percebida como unilateral, quando não autoritária, foi pesquisado por Oliveira e Silva (2021). Para evitar que um tema essencial ao desenvolvimento juvenil e à autorrealização pessoal fosse esvaziado, os pesquisadores ouviram estudantes do Ensino Médio sobre suas representações do tema. "Predomina entre os depoentes a opinião de que a contribuição dos professores tem a ver com a capacidade de indicar caminhos e explicar coisas sobre a vida, principalmente após o ensino médio" (Oliveira; Silva, 2021, p. 1277). Os depoimentos ressaltam a importância atribuída à escola e aos docentes, que vão além da transmissão de conteúdo programático, desconstruindo o mito da rejeição ou desinteresse juvenil e revelando a sede por uma educação com propósitos claros.

O estudo descritivo de Silva, Brunet e Moura (2022) analisa o conceito de Projeto de Vida na educação, investigando os sentidos atribuídos ao tema pelos jovens em postagens na rede social Twitter (atual X). Relacionando-se aos demais estudos, os autores postulam a interdependência entre projeto de vida e contexto histórico-social, associando a ascensão do tema ao aumento da expectativa de vida, à primazia da dimensão econômica e à reforma do ensino médio. Em janeiro de 2022, a pesquisa identificou 50 postagens combinando os termos "Projeto de Vida" e "Novo Ensino Médio", observando uma métrica discursiva satírica e sarcástica, interpretada pelos autores como um ato de resistência contra a "captura do campo educacional por interesses insidiosos do mercado empresarial" (Silva; Brunet; Moura, 2022, p. 09).

As fontes consultadas manifestam diversidade teórica e metodológica, mas também apontam consensos significativos. Os pontos de convergência entre diferentes abordagens e perspectivas sobre Projeto de Vida, mesmo sem eliminar todas as divergências entre os pesquisadores, são evidentes (Cericato, 2024). Um desses pontos é a ênfase na ideia moderna de indivíduo, centrada na liberdade e singularidade. "As definições sobre o que seja um projeto partem de um pressuposto: o projeto de vida é uma noção imbricada àquela do indivíduo, construída na modernidade ocidental [...]" (Tartuce; Souza; Almeida, 2023, p. 14). Outra convergência é a valorização do contexto histórico-social como fator determinante para a

construção e a própria possibilidade do projeto. A análise crítica da reforma do Ensino Médio, que aponta a cooptação do ensino pela lógica do capital e a instrumentalização do projeto de vida para atender a interesses econômicos, reforça esses pontos comuns.

Entre múltiplos conceitos e disputas ideológicas, a relevância da temática no âmbito educacional se projeta. O objetivo de construir um conceito de Projeto de Vida que abarque o sentido e a relevância do inacabamento e da inconclusibilidade da existência esbarra na complexidade do próprio construto (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015). No entanto, o caráter positivo do Projeto de Vida, demonstrado pela produção científica na área, em relação ao desenvolvimento humano, é um aspecto que unifica diferentes posicionamentos devido à sua amplitude, especialmente no período da adolescência – conceito igualmente amplo e multifacetado, sobre o qual não nos deteremos. “A ideia de que a adolescência é um período fértil do desenvolvimento humano para o estabelecimento de metas em relação ao futuro continua sendo atual” (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015, p. 282). Não por acaso, autores e correntes que atuam nessa direção são predominantes, sendo também apropriados para orientar propostas e diretrizes educacionais.

William Damon (2009), psicólogo estadunidense e uma das referências centrais no tema, concebe o Projeto de Vida como um propósito estável e significativo, tanto individual quanto coletivamente. Sua elaboração e engajamento conferem estabilidade e resiliência ao sujeito, especialmente na adolescência, frente às vicissitudes e desafios, aumentando as chances de autorrealização.

É importante notar, na definição apresentada, que o projeto de vida está relacionado a algo significativo para o sujeito e, ao mesmo tempo, para a sociedade. Isso significa que o projeto de vida nasce do entrelaçar de interesses individuais e de valores compartilhados com a cultura da qual se é parte (Cericato, 2024, p. 23).

O propósito, portanto, é uma razão que guia e motiva o indivíduo, permitindo-lhe estabelecer e alcançar metas que orientarão seu cotidiano. Embora ancorados no presente, esses objetivos ressoam para um futuro que o sujeito deseja conscientemente construir. Damon (2009) associa essa dimensão à capacidade do indivíduo de não sucumbir às oscilações, impermanências e agruras da existência, enfatizando a particularidade e a historicidade do Projeto de Vida. Trata-se de um

aspecto crucial do desenvolvimento humano como um todo, assumindo um papel essencial na adolescência, fase na qual a escola exerce função central.

Os projetos vitais podem ser complexos e ambiciosos [...] ou modestos e familiares [...]. Podem mudar com o tempo, e uma pessoa pode criar novos ao longo dos anos. Mas é da natureza do projeto durar pelo menos o suficiente para que a pessoa demonstre comprometimento com ele de forma ativa, e, normalmente, fazer algum progresso no sentido de realizá-lo. O projeto vital pode organizar toda uma vida, concedendo-lhe não apenas sentido e alegria, como também motivação para a aprendizagem e realizações (Damon, 2009, p. 54-55).

Os estudos analisados convergem nesse aspecto. Fodra e Nogueira (2017) enfatizam a necessidade de uma perspectiva da vida enquanto projeto – inacabada, portanto – para a concretização dos anseios e da autorrealização humana, ressaltando o papel fundamental da escola como espaço de reconhecimento e promoção da autonomia. Nesse contexto, a escola possibilita aos adolescentes refletirem sobre quem são e o que desejam e podem se tornar em diferentes níveis e dimensões.

A capacidade de projetar-se para além do concreto em direção ao horizonte do possível também é destacada por Rocha, Brito e Cerce (2022) como uma habilidade fundamental. Considerando a existência humana como um processo, a abordagem do Projeto de Vida na educação fomenta uma visão dinâmica, processual e histórica da vida. “Considerando a vida e as infinitudes de possibilidades em seus diversos âmbitos que constantemente estão em modificação, pressupõe-se a construção e reconstrução do projeto de vida individual” (Rocha; Brito; Cerce, 2022, p. 05). A vida como projeto é um *continuum*, onde coabitam esperança e angústia, ambas envoltas pela imprevisibilidade do devir.

Jucá (2020), em pesquisa com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública pernambucana, identificou inseguranças e receios diante da conclusão da educação básica e do ingresso no ensino superior. O sofrimento e o medo, potencializados pela vulnerabilidade social, resultam na dilatação do presente e no estreitamento das possibilidades futuras. “A necessidade de escolher algo para ‘depois da formatura’ despontava para as adolescentes como fonte de pressão” (Jucá, 2020, p. 401). Construir e engajar-se em um projeto é um esforço perpétuo, que não elimina dores e angústias.

Nada disso ocorre espontaneamente, como se estivesse fadado a acontecer. Molda-se na interação entre o eu, o mundo e os outros. As relações, mediações e interações não ocupam lugares secundários na adesão a um Projeto de Vida. Esse ponto comum entre a maioria dos artigos pesquisados é basilar à psicologia histórico-cultural, tornando-a uma das epistemologias e metodologias mais utilizadas, com destaque para a teoria de Lev Vigotski, depositário do materialismo histórico-dialético marxiano (Tartuce; Souza; Almeida, 2023; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015).

Vigotski não utiliza diretamente o conceito de projeto ou propósito de vida em sua obra. No entanto, a categorização da existência como resultado de interações dialéticas entre o indivíduo e seu contexto histórico-cultural fundamenta a compreensão sobre o tema (Cericato, 2024), no qual o psiquismo se desenvolve a partir de uma base material por meio de processos não lineares. “O desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo” (Vigotski, 2018, p. 22).

Como movimento dialético, o desenvolvimento humano difere de um jogo de cartas marcadas, escapando às dicotomias do determinismo biológico e social. Ao mesmo tempo em que o sujeito não pode ser compreendido à revelia da natureza, da maturidade etária do organismo e de suas estruturas fisiológicas, ele é inseparável da concretude da cultura da qual é rebento, da época em que nasceu e das circunstâncias que o permeiam. O sujeito, como eterna novidade e dotado de uma liberdade imanente, corresponde essencialmente à concepção de projeto.

O que é essencial, o que é mais importante e nos permite destacar o desenvolvimento como um processo específico entre todos os outros? Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra (Vigotski, 2018, p. 32-33).

Segundo Cericato (2024), o tema Projeto de Vida também se evidencia nas categorias vigotskianas de sentido/significado e necessidades/motivos. As primeiras pertencem à esfera da linguagem e, como tal, do pensamento, considerando que esses

são dois processos simultâneos e imbricados dentro da psicologia histórico-cultural. “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (Vigotski, 2005, p. 11). Os significados correspondem ao modo como a cultura decodifica o mundo, interpretando seus fenômenos e disposições. Essa é a esfera comunitária da linguagem, partilhada entre os membros do grupo, permitindo-lhes comungar de referências e costurar os laços que os unem como partícipes de uma mesma cosmovisão. Já os sentidos são construções subjetivas, sempre em algum patamar de tensão com os significados, o que permite a contínua transformação de ambos. Necessidades e motivos são conceitos intrinsecamente relacionados a esses elementos, transpondo a mesma relação dialética para o âmbito das ações humanas.

[...] os motivos são configurações subjetivas, que permitem a cada pessoa significar algo no mundo social como suficiente para atender às suas necessidades que, articuladas ao modo como pensa, sente e age (ainda que não necessariamente de forma consciente e intencional), impulsionam sua ação e essa última, como possibilidade de satisfação das necessidades, modifica a pessoa que, uma vez modificada, passa a construir outras necessidades, outros motivos e outras formas de ação (Cericato, 2024, p. 25-26).

Tanto as contribuições de Damon (2009) quanto a psicologia histórico-cultural de Vigotski (2005; 2018) destacam-se entre a multiplicidade de referenciais e abordagens do tema devido ao seu potencial de diálogo e aplicabilidade na educação. Não por acaso, os autores analisados concentram seus estudos na infância e na adolescência, etapas de desenvolvimento intrinsecamente associadas à escola. Com a crescente relevância do Projeto de Vida na esfera educacional, diretamente relacionada às recentes reformas e políticas públicas implementadas no Brasil, observa-se um aumento substancial no número de pesquisas (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015; Mendonça *et al.*, 2018; Souza; Alves, 2019; Tartuce; Souza; Almeida, 2023; Zanardi; Guimarães; Clere, 2023).

Outro fator significativo para a valorização do tema na educação é sua relação com a saúde mental de estudantes e professores, especialmente nos contextos pandêmico e pós-pandêmico da COVID-19 (Cericato, 2024). Esclarecemos que a

literatura sobre saúde mental é citada como fonte contextual para compreender possíveis nexos com PV, não como achados do *corpus* de análise, dada a relevância e atualidade de tal abordagem.

Pesquisas recentes revelam um crescimento alarmante de casos de suicídio e automutilação no Brasil. A população jovem representa o maior aumento, devido às características específicas dessa fase do desenvolvimento, tornando-a mais suscetível às pressões externas e internas da existência.

De 2011 a 2022, foram registradas no Brasil 720.480 notificações de automutilação, 104.458 internações por automutilação e 147.698 suicídios. Nesse período, as notificações de automutilação e suicídio aumentaram no país. Adultos do sexo masculino (25–59 anos) e idosos (>60 anos) continuam sendo os grupos mais afetados pelo suicídio, com respectivas taxas de 9,59 e 8,60/100.000 em 2022. No entanto, os maiores aumentos percentuais foram observados em jovens. [...] A tendência observada de aumento nas notificações de automutilação e nas taxas de suicídio sugere a necessidade de uma maior alocação de recursos para estratégias de prevenção de automutilação e suicídio (Alves et al, 2024).

Moreira e Bastos (2015), em revisão de literatura sobre a complexa questão do suicídio na adolescência, identificam prevalências e fatores associados à ideação suicida nessa fase do desenvolvimento humano, com ênfase em pesquisas realizadas no contexto escolar. As causas do problema são diversas, destacando-se depressão, desesperança, solidão, baixa autoestima e ansiedade como as mais comuns (Moreira; Bastos, 2015). Melo e Moreira (2008) reforçam os vínculos entre o contexto histórico-cultural no qual os adolescentes estão inseridos e seu adoecimento mental, esclarecendo que, apesar da diversidade cultural e das distintas realidades habitadas pelos adolescentes, trata-se de um fenômeno global, cuja intensificação ocorre de forma alarmante.

Não havia muitos indícios de uma crise iminente de saúde mental na adolescência nos anos 2000. Então, de repente, no início da década de 2010, as coisas mudaram. Cada caso de transtorno mental tem muitas causas, sempre com uma combinação complexa de genes, experiências na infância e fatores sociológicos (Haidt, 2024, p. 30).

A situação afeta diretamente as escolas, cujos professores, gestores e comunidade, além de enfrentarem problemas semelhantes, geralmente não possuem preparo adequado para identificar e lidar com tais questões. Muitas vezes, considera-

se que esses problemas são externos à escola, alheios à sua responsabilidade e alcance. Essa percepção está associada à concepção de que a escola deve limitar-se à transmissão de conteúdos formais, como o legado artístico, cultural e científico da humanidade.

Enquanto mantém-se alheia as demandas e necessidades reais de seus alunos, a escola acaba por abrir mão de seus papéis de transformação social e de formação integral do ser humano. Compreender os alunos e mais especificamente os adolescentes, como seres biopsicossocial, com demandas e necessidade próprias, abre janelas de intervenção, que vão muito além da aprendizagem dos conteúdos (Silva; Barros, 2021, p. 21087).

A abordagem sistemática do Projeto de Vida contribui para vivências menos suscetíveis a sofrimentos psíquico-emocionais, pressões e percalços existenciais, pois oferece um caminho significativo, ainda que não definitivo, fundamentado na construção de propósitos que atuam como referenciais existenciais (Gobbo, 2019; Seixas, 2022).

Embora o estado atual da produção científica sobre o Projeto de Vida evidencie sua expansão para o campo educacional, Tartuce; Souza e Almeida (2023) sinalizam que os estudos com foco específico na educação precisam avançar, indicando oportunidades de avanço científico para a área. Contudo, o mesmo espaço que possibilita o progresso da ciência também é palco para tentativas de desqualificação e instrumentalização do Projeto de Vida no ambiente escolar. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), por meio da Resolução SEDUC 84, de 31 de outubro de 2024, reduziu drasticamente a carga horária do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio Parcial, restringindo-o a apenas uma aula semanal na terceira série do Ensino Médio. No período noturno, todas as aulas presenciais foram eliminadas e passaram a ser ofertadas exclusivamente de forma *on-line*, caracterizadas como carga horária complementar para atender às normas legais.

A adoção de aulas padronizadas e a distância na educação básica é, por si só, controversa. No modelo da SEDUC/SP, o problema se agrava pelo fato de as aulas serem assíncronas, eliminando qualquer interação com os estudantes. Além disso, a Resolução SEDUC 84 cria a figura do Professor Mediador, cuja função é monitorar e incentivar o engajamento dos estudantes nessas aulas. Na prática, essa medida reduz

o papel docente a mero monitoramento e fiscalização. No contexto do Projeto de Vida, tal decisão compromete aspectos essenciais como convivência e partilha entre docentes e alunos, elementos fundamentais para a problematização e reconhecimento da dimensão social das escolhas e projetos individuais. Vale destacar que para Vigotski (2018), a mediação não se reduz a acompanhamento ou monitoramento, mas constitui processo complexo de produção de sentidos, no qual a relação com o outro é constitutiva do psiquismo por meio de interações sociais significativas. A figura do Professor Mediador, tal como instituída, parece esvaziar essa dimensão, aproximando-se mais de uma função instrumental e administrativa do que de uma mediação pedagógica propriamente dita, o que pode comprometer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a construção de sentidos pelos estudantes.

Paradoxalmente, o componente curricular manteve sua carga horária inalterada nas matrizes das escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral (São Paulo, 2024b). Essa medida aprofunda as desigualdades entre as modalidades parcial e integral da educação pública paulista, privando grande parte dos estudantes do acesso a saberes e práticas fundamentais para seu desenvolvimento seguro e consciente. Tal diferenciação indica implicitamente que, no ensino público paulista, há estudantes cujas trajetórias merecem investimento e outros para os quais é preferível limitar as oportunidades.

A redução das aulas do Projeto de Vida compromete seu propósito e abrangência. Sua inserção exclusiva na última série do Ensino Médio configura um artifício frágil de preocupação com o jovem no limiar da vida adulta, reforçando estudos que apontam para reformas educacionais alinhadas aos interesses do mercado e do capital. Essas reformas, ao invés de promoverem autonomia e protagonismo juvenil, configuram um simulacro de projeto educacional (Mendonça et al., 2018; Oliveira; Silva, 2021; Falcão; Caldas; Barros, 2023; Zanardi; Guimarães; Clere, 2023).

Em resumo, embora os artigos apresentados tenham como foco o campo educacional, é notório o entrelaçamento com outros saberes, destacadamente a Psicologia. A reforma do Ensino Médio e o movimento pela qual foi instituída são

mencionados em todas as produções posteriores a 2016. Quatro artigos destacam críticas à forma como essa reforma foi aprovada e implementada, estendendo suas ressalvas aos princípios sobre os quais se assenta (Oliveira; Silva, 2021; Silva; Brunet; Moura, 2022; Falcão; Caldas; Barros, 2023; Zanardi; Guimarães; Cleres, 2023). No que tange à metodologia, predominam pesquisas qualitativas, incluindo entrevistas com estudantes e professores (Fodra; Nogueira, 2017; Jucá, 2020; Oliveira; Silva, 2021; Rocha; Brito; Cerce, 2022) e análise do discurso (Silva; Brunet; Moura, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar como o conceito de Projeto de Vida tem sido abordado na produção científica brasileira no campo educacional, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio. Constatou-se a presença de um conceito inconcluso, de múltiplos enfoques e bases teórico-metodológicas, em um movimento entre o concreto e o possível. Além disso, componente curricular vinculado a uma reforma de contornos autoritários e propósitos reificantes, mas também elemento-chave para o desenvolvimento humano, um lastro em meio às inevitáveis angústias e vicissitudes. Essas são as principais convergências encontradas nos artigos analisados sobre a temática Projeto de Vida no campo educacional.

As tramas reflexivas e pesquisas analisadas não se conectam fortuitamente. Mesmo nos escritos mais implícitos, reverbera a questão do significado e propósito da existência humana e sua condição. Nossa investigação das principais antropologias e ideais educativos da história do pensamento ocidental evidencia tanto a multiplicidade de perspectivas quanto a unidade na compreensão da incompletude humana. Essa percepção da vida como um projeto, possibilidade agarrada com afincamento pelo sujeito ante à imprevisibilidade e finitude, insere-se na responsabilidade do indivíduo e da comunidade sobre sua construção.

Embora o tema tenha se tornado objeto de pesquisas mais específicas nas últimas décadas, trata-se de uma indagação clássica, presente em diversos sistemas filosóficos e períodos históricos. O conceito se delinea com maior precisão na Modernidade, com a ascensão da ideia do sujeito livre e singular. No entanto, há uma

formulação mais definida da vida como um projeto propriamente dito, em oposição à sua mera constituição inicial.

A diversidade de fontes e metodologias atesta a complexidade e relevância do tema. Áreas como Psicologia, Sociologia e Filosofia tradicionalmente abordam o Projeto de Vida, mas sua presença na educação cresce devido a fatores políticos e sociais contemporâneos. Mudanças no trabalho, a transmutação cultural impulsionada pela tecnologia, a crise climática e a crescente incidência de transtornos mentais entre os jovens destacam a necessidade de aprofundamento desse debate.

Vivemos em um mundo cada vez mais inóspito a projetos duradouros, onde certezas e crenças anteriormente consolidadas, como o ingresso natural no mercado de trabalho e a melhoria contínua das condições de vida, estão desmoronando. Essa dissolução afeta profundamente a identidade do indivíduo, confrontado com a perda da capacidade de autodeterminação e da noção de progresso contínuo. Contudo, estudos demonstram que pensar e assumir a vida como um projeto promove efeitos positivos no desenvolvimento do indivíduo, especialmente na adolescência. Dessa forma, a institucionalização do Projeto de Vida na educação básica pode ser benéfica, desde que as escolas aprimorem os conceitos e práticas empregados.

Há, no entanto, críticas legítimas ao modo como essa temática tem sido incorporada ao currículo. Reformas educacionais recentes foram implementadas sem amplo debate, simulando participação democrática e favorecendo interesses mercadológicos. Em meio a essas críticas, há o risco de simplificar e instrumentalizar o Projeto de Vida, reduzindo sua complexidade e direcionando-o a fins específicos sob o disfarce de autonomia.

Esse risco pode ser mitigado por meio de processos formativos docentes sólidos e pela adoção de perspectivas teóricas que reconhecem a vida humana como uma construção histórica e aberta. O sujeito, diante de suas condições materiais e aspirações, exerce a liberdade de se lançar no mundo. Assim, a abordagem do Projeto de Vida na escola deve incentivar a reflexão crítica e contínua, auxiliando os estudantes na construção de sentido e propósito, inclusive na possibilidade de recusá-los conscientemente.

A perspectiva da existência como projeto impõe questionamentos sobre o papel da educação: deve ela moldar e instruir, como Michelangelo via sua missão ao libertar Davi do mármore bruto, ou inspirar e orientar, permitindo que cada indivíduo esculpa sua identidade, como Bernini fazia ao impor sua vontade à pedra? Deve ser uma transmissão unívoca do legado humano nas ciências, artes e cultura, ou um instrumento de emancipação do corpo e do espírito das opressões impostas?

Essas questões não são meras digressões filosóficas. A literatura revisada atesta que a pluralidade é inerente ao tema. A dificuldade em estabelecer uma unidade teórico-metodológica para o Projeto de Vida evidencia seu caráter eminentemente educacional, um processo contínuo e renovado a cada nova experiência individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. J. O. et al. The rising trends of self-harm in Brazil: an ecological analysis of notifications, hospitalisations, and mortality between 2011 and 2022. **The Lancet Regional Health – Americas**, [s. l.], v. 32, 100720, Apr. 2024. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X\(24\)00018-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(24)00018-8/fulltext)>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ARENDDT, H. **A condição humana**. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BOTO, C. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BOVETO, L; OLIVEIRA, T. A potencialidade na filosofia da educação antiga e medieval. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 779-811, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60609>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 05 marc. 2026.

CERICATO, Itale Luciane. **Projeto de Vida na escola**. Salto, São Paulo: LAB-TXTS, 2024.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YMs8cSfDfkzp7rRdmbBQgfN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. de L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

DIAS É.; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpmJsgjDcWdqhZFks/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

FALCÃO, N. M.; CALDAS, R. S. M.; BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14360, 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14360>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

FODRA, S. M.; NOGUEIRA, M. E. C. O Projeto de Vida nas Escolas do Programa de Ensino Integral. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Vol. 10 • nº 2 jul/dez, 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/34/80>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOBBO, J. P.; NAKANO, T. de C.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Escala de projetos de vida para adolescentes: evidências de validade de conteúdo. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 20-40, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2236-64072019000100003>. Acesso em: 05 mar. 2025.

HAIDT, J. **A Geração Ansiosa: como a infância hiperconectada está causando um epidemia de doenças mentais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JUCÁ, V. J. dos S. Adolescência, Ensino Médio e projetos de vida na escola pública. **Estilos da Clínica**, v. 25, nº 3, p. 394-406, 2020. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/estic/article/view/170878>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

KLEIN, J. T. A questão da natureza humana: Kant leitor de Rousseau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 42, n. 1, p. 9-34, Jan./Mar., 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/trans/a/vNkcgrwkBwHzD3rm3pQ7kXz/>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/R9bZpzk7n5M4JmPQfpRs5hs/>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

MACÊDO, K. B. O desamparo do indivíduo na modernidade. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**. Campos de Goytacazes/RJ. v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/742>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

MANFRÉ, A. Aprendendo a empreender: o projeto de vida e a cultura do empreendedorismo na educação escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 373-395, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2988>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MELO, A. K. da S.; MOREIRA, V. Fenomenologia da queixa depressiva em adolescentes: um estudo crítico-cultural. **Aletheia**, n.27, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942008000100005>. Acesso em: 05 mar. 2025.

MENDONÇA, É. et al. Juventude e Projeto de Vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 230-248, abr. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100014>. Acesso em: 05 mar. 2025.

MOREIRA, L. C. de O.; BASTOS, P. R. H. de O. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/d6wbJxC3KF5QZ7sJb67kVPr/>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

OLIVEIRA, R.; SILVA, A. F. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.3, p. 1263-1286, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-38762021000301263&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PIRATELI, M. A.; OLIVEIRA, T. Breves ponderações sobre o conceito de pessoa em Santo Tomás de Aquino. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 30, n. 1, p. 105-113, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/1943>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

ROCHA, S. C.; BRITO, R. de O.; CERCE, L. M. R. O protagonismo estudantil e os desafios da sociedade contemporânea: um diálogo sobre projeto de vida. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e39511125070, 2022. Disponível em: <<https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/3638>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 84, de 31 de outubro de 2024**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, Caderno Executivo, Seção Atos Normativos, 2024a.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 95, de 07 de novembro de 2024**. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, Caderno Executivo, Seção Atos Normativos, 2024b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista brasileira de educação**. v. 15, n. 45. p.422-433. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SEIXAS, B. G. de. **Projetos de vida de docentes: Um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2022. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SILVA, M. M.; BARROS, L. da S. A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 21078-21095, 2021.

SILVA, F. V. da; BRUNET, P. D. de Melo; MOURA, T. S. de;. Projeto de vida, novo ensino médio e(m) discurso no Twitter. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e49148, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9148>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SOUSA, M. A. de M.; ALVES, M. Z. Alves. Projetos de Vida, um conceito em construção. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS: Maio/Agosto 2019. Disponível em: <<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

TARTUCE, G. L. B. P.; SOUZA, L. B. de; ALMEIDA, P. A. Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, jan-dez, 2023. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6187>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1217–1227, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vxm4Hnh5fhbMFjpTLLqRbZN/>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

VAZ, H. C. de L. **Antropologia Filosófica: volume I**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZANARDI, T. A. da C.; GUIMARÃES, J. de M. M.; CLERE, W. S. Reforma do Ensino Médio e Projetos de Vida: nada de novo no front. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 658a 678, 2023. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/7660>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 12 de Mar. de 2025.

Aprovado: 29 de Abr. de 2026.

Publicado: 10 de Mai. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SIQUEIRA, C. E.; CERICATO, I. L; A condição humana e seu inacabamento: estado da questão sobre projeto de vida na educação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.63, 2026, eISSN:2526-8449.